

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Co dáme na nástěnku?

Suitable for Exhibiting?

Magdalena Nováková

Vedoucí práce: Mgr. Helena Kafková, Ph. D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Co dáme na nástěnku? vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Ráda bych touto cestou poděkovala paní Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Také za vstřícnost a čas, který mi věnovala. Rovněž bych chtěla poděkovat všem osloveným respondentům, učitelům, za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

ANOTACE

Bakalářská práce pojednává o významu dětských výtvarných prací v kontextu s vystavováním. Důraz je přitom kladen na vliv učitele a dítěte.

V teoretické části se zabývám komunikací dítěte skrze jeho výtvarné dílo, kompetencemi učitele výtvarné výchovy, možnostmi výtvarné výchovy v mateřské škole a náležitostmi k prezentaci výtvarných prací. V praktické části zkoumám možnosti dětí ovlivnit vystavování, ideální nástěnku podle učitelů, postoj učitelů k výběru výtvarných prací, vhodných na nástěnku, problematiku „reprezentativní nástěnky“ (líbivý obsah nástěnky, podobnost jednotlivých prací) a dalším možnostem využití nástěnky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dětská výtvarná práce, artefakt, nástěnka, mateřská škola, vzdělávací cíle, autorství, výzkum

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the importance of children's art work in the context of their display. The emphasis is put on the influence of a teacher and a child.

The theoretical part looks into the communication of the child through his or her art work, teacher's expertise in art education, possibilities of art education in the nursery school and how to display pieces of art work. The practical part focuses on possibilities of children to influence their art display, an ideal notice board according to teachers, the attitude of teachers on choosing particular pieces of art work, appropriate pieces of art work that could be put on display, issues with the "representative notice board" (attractive content, similarity of displayed items) and other possibilities of using the notice board.

KEYWORDS

Childrens' artwork, artifact, exhibiting, pre-school, educational aims, authorship

Obsah

Obsah	12
Úvod.....	8
Teoretická část	10
1 Komunikace	10
1.1 Poznámka k první kapitole.....	11
2 Kompetence učitele ve výtvarné výchově v mateřské škole	11
2.1 Kompetence.....	12
2.2 Absence kompetencí učitele výtvarné výchovy	15
2.3 Poznámka ke druhé kapitole	16
3 Možnosti výtvarné výchovy v mateřské škole.....	16
3.1 Spontánní, navozený a vedený výtvarný projev	16
3.2 Hra, explorace, experiment	17
3.3 Další možnosti vedení výtvarné tvorby.....	19
3.4 Technikaření.....	19
3.5 Poznámka ke třetí kapitole	21
4 Prezentace dětských výtvarných prací	21
4.1 Doporučení k prezentaci	21
4.2 Přínos rozhodování dítěte.....	24
4.3 Poznámka ke čtvrté kapitole	26
Praktická část	28
5 Cíl výzkumné sondy	28
6 Charakteristika a použité metody výzkumné sondy	28
7 Sběr dat, průběh výzkumné sondy	29
8 Analýza a interpretace výzkumné sondy	29
8.1 Ideální nástěnka podle dětí?	29

8.1.2	Shrnutí: Ideální nástěnka podle dětí?	31
8.2	Učitelské představy o ideální nástěnce	31
8.2.1	Shrnutí: Učitelské představy o ideální nástěnce	33
8.3	Jaké výtvarné práce se hodí a nehodí na nástěnku	33
8.3.1	První skupina učitelů – vystavování prací během celého roku.....	34
8.3.2	Druhá skupina učitelů – vystavování prací v rámci jedné činnosti	37
8.3.3	Shrnutí: Jaké výtvarné práce se hodí a nehodí na nástěnku.....	38
8.4	Jak zaměření na „reprezentativní“ nástěnku vstupuje do procesu výtvarné tvorby v mateřské škole	39
8.4.1	Zaměřují se učitelé na „reprezentativní“ nástěnku?.....	41
8.4.2	Čemu učitelé přizpůsobují výtvarnou činnost	43
8.4.3	Shrnutí: Jak zaměření na „reprezentativní“ nástěnku vstupuje do procesu výtvarné tvorby v mateřské škole	46
8.5	Další možnosti využití nástěnky	47
8.5.1	Shrnutí: Další možnosti využití nástěnky	50
9	Závěr praktické části	50
	Závěr	52
	Seznam použité literatury	54
	Elektronické zdroje	56
	Nepublikované zdroje	56
	Seznam obrázků.....	57

Úvod

Důvodů, proč jsem si vybrala téma bakalářské práce „Co dáme na nástěnku?“, je několik. Nejprve ale musím říct, že můj zájem o „problematiku“ nástěnek a jejich obsah jsem si uvědomila až po přečtení nabídky témat bakalářských prací na katedře výtvarné výchovy. Zjistila jsem, že na téma mám vlastní názor a již dříve jsem si všímala forem nejrozličnějších prezentací v mateřských školách. Jen jsem si to dosud nepojmenovala a nevnímala to jako námět ke zkoumání. Téma mě nadchlo i přes to, že jsem se v minulosti o „nástěnkách“ s nikým nebavila a neznala tedy žádný jiný postoj. Měla jsem pocit, že to je téma, které má i hlubší aspekt, než jen prosté vyvěšení dětských prací (výtvarných i jiných). Další důvod, který s tím prvním určitě souvisí, je můj osobní pohled na estetiku a smysluplnost všeho hmotného, s čím se setkávám. Ráda si všímám souvislostí a významů věcí kolem sebe. Ať už jdu třeba po ulici ve městě, procházím expozicí, sedím v kavárně, nebo jsem na praxi v mateřské škole. Líbí se mi, když mám možnost zjistit kontext nebo účel určité věci, nebo dokonce tu danou věc nějakým způsobem proměnit, pozměnit. V podstatě jsem v tomto ohledu egoistická a mám pocit, že by se o to měli zajímat všichni. Podle mého názoru je přínosem, pokud jsou děti v předškolním věku, ale i dříve, ovlivňovány promyšlenou podobou svého okolí. „Promyšlenost“, pokud jde o toto prostředí, je možná silné slovo. Dokážu si představit, že ve vztahu k dalším problematikám v mateřské škole, nemusí vždy zbýt na „nástěnku“ mnoho času. Ale když ne promyšlenost, tak alespoň určitý obsah, který dává konkrétní smysl. Mateřská škola (ale i jiné školy) je prostředí, kam skoro denně zavítá spousta lidí, které by mělo spojoval mnoho společných zájmů. Myslím si, že obsah mé bakalářské práce je jedním z témat, které toto „společenství“ mohou podpořit.

Práce má celkem devět kapitol. První čtyři jsou teoretické, a dalších pět praktických. V teoretické části se věnuji tématům, podloženým odbornou literaturou. První kapitola je věnovaná sdělnosti výtvarného díla a zároveň prostředku komunikace pro dítě, které se mnohdy dokáže lépe vyjádřit neverbálně, tedy i výtvarně. Ve výtvarné oblasti může dítě podpořit učitel svými výtvarnými kompetencemi. Kompetence učitele jsem proto zvolila jako téma druhé kapitoly. Další kapitola opět souvisí s předchozí kapitolou. Popisuji v ní možnosti práce ve výtvarné výchově, a to jak možnosti dítěte, tak i učitele. V poslední kapitole teoretické části popisuji náležitosti k realizaci vystavování

z hlediska učitele a jeho „rolí“ během činnosti, ale také z hlediska dítěte, které má možnost tuto činnost ovlivnit. V podkapitole objasňuji přínosy vystavování pro dítě.

V praktické části zkoumám ideální nástěnku, ve které se zaměřuji na skutečnost, zda mají děti možnost přispět k realizaci nástěnky. Zjišťuji také pohled učitelů na ideální nástěnku. Učitelský názor vyhodnocuji i v dalších podkapitolách. Jde o rozhodování a hlediska při výběru prací, které budou nebo nebudou vystavovány, dále pak zaměření učitelů na „reprezentativní nástěnku“ (nástěnku, která v učitelském záměru líbivosti obsahuje výtvarné práce, které ve výsledku vypadají stejně), a v poslední podkapitole zjišťuji další možnosti nástěnky, nebo i jiné možné plochy k vystavování.

Teoretická část

1 Komunikace

Výtvarné dílo je mnohdy prostředkem k vyjádření něčeho, co nemůžeme nebo neumíme vyjádřit verbálně. „*Je tedy prostředkem komunikace.*“ (Kulka, 2008, s.65)

Platí to zvláště tehdy, když mluvíme o výtvarném díle dítěte v předškolním věku. Dítě ještě nevyužívá pojmové myšlení, díky němuž by vždy vědělo, jak sdělit to, co chce. Musí ho doprovázet určitá přepjatost, vzniklá z fyzických a psychických zkušeností. A proto si přímo vytváří svůj „výtvarný jazyk“, znak, který mu pomáhá vyjádřit nejrůznější pocity nebo i zážitky. Na předškoláka při tom působí několik vlivů. Učitel, který nabízí činnost nebo ji určuje, někdo, koho dítě napodobuje, nebo obojí dohromady. Především jde ale o silnou naléhavost a nezbytnost vyjádření se a také potřebu sebeuvědomění, které dítě cítí. (Uždil, 1974)

Uždil ve své publikaci poukazuje na další hlediska v těchto teoriích. Předškolní dítě vytváří své vlastní grafické znaky a vývojem směřuje k výraznější podobnosti symbolu s realitou. Rozlišováním se tvoří slova, která tyto znaky postupně nahradí (na druhou stranu egyptské hieroglyfy se vyvíjely právě naopak). „*Ale jak si lze potom vysvětlit, že výtvarný obraz trvá i po ovládnutí řečových prostředků, a jakkoli se kvalitativně mění, neztrácí význam ani jako privátní projev, ani jako kulturní, výchovou ovlivněná činnost, tím méně jako umění.*“ (Uždil, 1974, s.93)

Pojem komunikace prolíná výtvarnou tvorbou a jejími významy i z jiného ohledu. Hazuková píše o komunikaci ve smyslu konverzace, výrazů obličeje nebo nálad. Ve skupině dětí, ale i tehdy, když komunikuje dítě s dospělým, se jakákoliv situace odráží ve výtvarné činnosti. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010) A pokud mluvíme o učiteli, který vede děti ve výtvarné výchově, jde ještě o jeho samotné prožívání určitého tvůrčího „problému“. Když je citlivý a je také schopný přijmout fakt, že působí na proces tvorby svým vědomím i nevědomím, je pro děti obrovským přínosem.

Svobodová pro to využívá pojem „pedagogické mistrovství“, umění, lehce se vrátit do světa a myšlení dětí. (Svobodová, 1998)

„Výtvarný projev se ve výtvarné výchově často stane záminkou k rozhovorům ...“. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, s. 156) A rozhovor může být pro dítě podnětem k vývoji. Často se týká životních témat, výrazných situací, nebo toho, co dítě trápí nebo naopak těší. Ve věku, kdy dítě začíná malovat a kreslit, je rozhovor pomocníkem pro pojmenování dětského „zmatku na papíře“, a tak ho povýší na určitý znak. Vytváří se tím možnost zůstat u výtvarného způsobu komunikace a dále se zajímat o svou tvorbu i tvorbu ostatních a porozumět jí. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

1.1 Poznámka k první kapitole

V první kapitole jsem se snažila nastínit, jakými způsoby může samo dětské výtvarné dílo komunikovat s okolím, s rodiči i učiteli. Dítě mnohdy nedokáže vyjádřit slovně přesně to, co cítí. Výtvarné dílo má ale moc, kterou dospělý může využít k otázkám, rozhovoru, nebo „jen“ k pochopení dětského myšlení a prožívání. Název mé bakalářské práce „Co dáme na nástěnku?“ proto není pouze jednoduchou otázkou ve smyslu výběru výtvarných prací, nebo výtvarného tématu, ale je otázkou z části filosofickou – **Co vlastně dáváme na nástěnku?**

2 Kompetence učitele ve výtvarné výchově v mateřské škole

„Kompetence – Jedinečná schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojená s možností a ochotou rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost (Veteška, Tureckiová, 2008).“ (Průcha, 2009, s.224)

Prohlubování kompetencí u člověka, který je v jakémkoliv zaměstnání (nejen v pedagogice), probíhá celý život. Tento proces tedy není možné považovat za krátkodobý cíl. Pokud se na probíraný pojem podíváme z ještě širšího hlediska, můžeme mluvit o tendenci dostat se k efektnímu začlenění do svého pracovního společenství. (Šmelová, 2006 cit. dle Šmelové; Nelešovské, 2009) V dokumentech pedagogiky (kurikula a vzdělávací programy) je slovo kompetence již ustáleným pojmem. Podle

Průchy pochází jeho původ ale z jiných oborů, ve kterých ještě nebyl zcela vysvětlen. V pedagogice se s ním setkáme v teoretických textech, od všech stupňů vzdělávání dětí, až po vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách. (Průcha, 2009)

Učitel může nabýt, na rozdíl od ostatních zaměstnání, své jedinečné kompetence, a to: „[...]kompetence, které vyjadřují základní smysl a cíl učitelovy profese, smysl a cíl vtisknutí této profesi charakter k povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověku.“ (Šmelová; Nelešovská, 2009, s.18). Učitel také v rámci své praxe získává kompetence ze svého oboru. Ve výtvarné výchově se tak může, za pomoci vlastních kvalit i dispozic, stát výraznou osobností. (Hazuková; Šamšula, 1982)

2.1 Kompetence

Učitelé z mateřských škol mají často dobré povědomí o kompetencích, kterými by měly vládnout děti. Ale v situaci, kdy mají přemýšlet sami nad sebou, jsou bezradní. (Šmelová; Nelešovská, 2009) Několik autorů zabývajících se tímto tématem rozděluje kompetence do několika různých kategorií. V následujících odstavcích je 5 kategorií, které jsem sloučila z více zdrojů týkajících se výtvarné výchovy.

První kategorií je kompetence osobnostní. Znamená to, že je učitel určitou osobností, může ovlivňovat své okolí po výtvarné stránce a jít příkladem svými kvalitami. (Hazuková; Šamšula, 1982). Ovládá morální postoje, specifické pro jeho profesi, získané v rámci jeho vzdělání. Dovede vytvořit sugestivní prostředí, vhodné pro pocit jistoty. (Šmelová; Nelešovská, 2009) Mimo to, do této kategorie patří i vztah k dětem, a ten má být především pozitivní. (Hazuková; Šamšula, 1982) Učitel by měl znát specifika a „problémy“ v životě dítěte a umět je pojmenovat. To pomáhá hlouběji se ponořit do výtvarného vnímání, prožívání a tím i kvalitněji tvořit. (Svobodová, 1998) I partnerství mezi učitelem a žáky se může odrazit, mimo jiné, na estetickém cítění dětí. (Slavíková; Hazuková; Slavík, 2010) „Působit na rozvoj dětské obraznosti tak, aby fantazijní složka byla živena v míře co nejvyšší a aby přitom zůstalo zachováno prvotní smyslové vzrušení, je tím nejsložitějším problémem výtvarné výchovy. Z tohoto důvodu by dospělému, který předškoláka vede, neměla chybět senzibilita – výraz života a schopnosti jeho prožívání. Proto by si všichni, kdo s dětmi pracují, měli uvědomit, že

výchovný proces probíhá i v nich a je součástí jejich vlastního já.“(Svobodová, 1998, s.5)

Druhá kategorie se zabývá kompetencí odbornosti. Myslí se tím vysoká odbornost ve vlastním oboru (zde jde o výtvarnou výchovu), ale i o otevřenost k oborům dalším, například vědě, technice, sportu a jiným činnostem, které jsou neméně důležité. Nejen otevřenost, ale také kreativita v propojování hlavního oboru s ostatními se v pedagogické profesi cení. Nepochybně je také důležitá vlastní výtvarná činnost. (Hazuková, Šamšula, 1982) V konkrétnější rovině by učitel měl mít nejružnější teoretické vědomosti, zvláště ve svém oboru (historie, teorie, didaktika (Vondrová, 2005)), ovšem i v záležitostech týkajících se psychologie dítěte a úrovně dětí daného věku. Měl by se také projevovat jako nadaný v oblasti svého zaměření. Dále by měl být dobře seznámen s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a schopen ho použít k plánování činností a programů. Aktivně využívat datové a komunikační technologie ve vztahu ke vzdělávání je v dnešní době samozřejmostí.(Šmelová; Nelšovská, 2009)

Třetí kategorie se týká kompetencí sebevzdělávání. Stále se vyvíjející obor vyžaduje od osob, které s ním mají souvislost, průběžný zájem. Učitel by se měl tedy zajímat o příležitosti k nabití nových informací. Ke vzdělávání si může najít spoustu cest, jako například čtení literatury související s daným oborem, odběr pedagogických a odborných výtvarných časopisů, zájem o edukační programy, zájem o kulturní život (zejména výtvarnou stránku), navštěvování výstav výtvarného umění, ale i dětského umění, přínosem je také povědomí o současných knihách a časopisech pro děti. Možností je i další institucionální vzdělávání, jako třeba nástavba nebo postgraduální studium. Do této kategorie patří ještě učitelova otevřenost k novým poznatkům v teorii výtvarné výchovy a jejich využití v praxi a k neustálé změně v oboru.(Hazuková; Šamšula, 1982)

Čtvrtá kategorie je o kompetenci aktivity učitele ve výtvarné výchově. Učitel by měl v první řadě dokázat ospravedlnit pedagogické metody, jimiž se řídí při plánování určité činnosti. (Šmelová; Nelšovská, 2009) Dále by měl poctivě spravovat portfolia a starat se

o výtvarnou část školní knihovny. Aktivita učitele by také měla zasahovat do pořádání výtvarných akcí a vedení dětí k účasti v nich. O těchto akcích je dobré posléze referovat v rámci různých školních časopisů apod. Vzhledem k oboru výtvarné výchovy je vhodné zajímat se o prostředí školy a ovlivňovat jeho podobu, jak vnitřní, tak venkovní. (Hazuková; Šamšula, 1982)

Pátou kategorií je kompetence hodnotící. Tato kompetence má dvě vysvětlení. Hodnocení ve smyslu sebereflexe učitele a hodnocení jako posuzování výtvarných děl dětí. Učitel, který chce zhodnotit sám sebe a svou profesní úroveň, by se mohl zamyslet nad všemi kompetencemi, které uvádím výše. Mohl by se zeptat: „Splňuji to, co bych měl umět jako hodnotný učitel výtvarné výchovy?“. V publikaci Výtvarné čarování je pro případ sebehodnocení vytvořeno **Desatero** přínosné učitelům všech uměleckých oborů (Slavíková; Hazuková; Slavík, 2010, s. 166). Hodnocení ve smyslu posuzování dětských děl je ve výtvarných pedagogických kruzích tématem, se kterým se spojuje několik názorů. Že by se vůbec nemělo hodnotit z důvodu subjektivního a citového projevu každého dítěte. Nebo hodnotit, ale bez komentáře k případně nezdařilému dílu. Já se zde věnuji třetímu způsobu hodnocení, kdy učitel posuzuje několik aspektů. Předem by měl vědět, co bude hodnotit a jakou formu hodnocení využije. Jeho postoj k výtvarnému dílu dítěte by měl být nezaufatý. Neexistuje žádné měřítko pro srovnání prací od nejlepší po nejhorší. Učitel si sám musí určit, co bude předmětem hodnocení. Vhodným postupem je stanovit, co by měly děti při konkrétní výtvarné činnosti zjistit, nebo co by se měly naučit. Je tedy možné hodnotit, zda dítě splnilo požadavky. Je důležité dát dětem před samotnou aktivitou srozumitelné instrukce a po aktivitě tyto instrukce zopakovat. Ale i proces tvorby je pro hodnocení podstatný. Učitel si musí všimnout i snahy dítěte a jeho zajímavých a vynalézavých postupů při činnosti. Dále také musí brát ohled na specifické zvláštnosti každého dítěte (psychologický typ osobnosti, způsob výtvarného vyjadřování). V neposlední řadě by měl učitel zaručit, že všichni budou mít stejné podmínky k činnosti. Formy hodnocení učitel určuje podle věku a zkušeností žáků s hodnocením. Jednou z forem může být vystavení prací na nástěnku a možnost shlédnutí prací jako celku. Další způsob je přenechat hodnocení dětem, tak aby samy mohly okomentovat svou práci. Při tom je také dobré, když učitel používá různé otázky, které jsou návodné. Další možností je položit práce na zem, na nízké stolky,

nebo skříňky vedle sebe do řady, procházet kolem nich a nechat děti určit, která díla splnila předem stanovené požadavky. Při tom je také důležité trvat na zdůvodnění tvrzení. Učitel může hodnotit i nepovedené práce. Při takovém hodnocení by měl dát najevo, že existuje šance se zlepšit. (Hazuková; Šamšula, 1982)

2.2 Absence kompetencí učitele výtvarné výchovy

Učitelé mateřských škol, ale i jiných stupňů vzdělávání, si často mohou připadat jako netalentovaní v oblasti výtvarné tvorby. Myslí si, že jim „to prostě nejde“. Tento problém by se mohl řešit různými výtvarnými kurzy a vzdělávacími programy, ale v některých případech se stává, že učitelé nemají tendenci se v tomto ohledu měnit. Důvodem je nutnost přiznat si, že může nastat situace, kdy vyvstanou na povrch překážky, které bude nutné výtvarně řešit. **Bude tedy záležet na tom, co učitel učí.** (Kohnová, 2012) „Vědět, co učím“ znamená také brát ohled na didaktické zásady. Pokud učitel tyto zásady nedodrжуje (nepropojuje v tvorbě cíl a proces, nechápe význam určitých výtvarných činností, nesprávně volí způsoby organizace a výtvarné postupy), může mít potíže s obsahovou stránkou díla a přidává tím na významu výrazovým prostředkům. Hazuková a Šamšula pro to používají termín „*formalismus*“. Uvádím zde několik příkladů, kdy může být formalismus u učitele na škodu. Je nevýhodou, když učitel nesprávně rozumí výtvarné výchově v kontextu umění a estetiky a zjednodušuje vývoj výtvarné oblasti kultury. Stejně tak nemá smysl náhodné sestavování vzdělávacího plánu a úkolů, které s ním nemají spojitost. Výtvarné činnosti bez souvislosti jsou pro žáky osamocené. Nešťastné jsou i různé formy předkreslování a používání předloh z důvodu „ideálního“ cíle. Učitelovo pojetí „toho správného“ výtvarného díla může dětem uškodit ve vlastní tvorbě a fantazii. Děti také často vycítí, když mají pracovat na moc snadném úkolu. Utlumuje to jejich účast při činnosti a mohou na ní pracovat bez rozmyslu. U složitějšího úkolu je problémem malá odvaha v tvorbě a také útlum zájmu. Nezájem o činnost pak může způsobit nedostatek motivace. Aby byla motivace účinná, musí se skládat ze zapamatovatelného zážitku, na který navazuje samotná výtvarná činnost a z dostatečného vysvětlení zadaného úkolu. Děti musí vědět, jaký má jejich činnost „rámeček“. Učitel musí zase znát „rámeček“ činností, které už děti dělali a co nového je může naučit. Vedení výtvarné činnosti, nebo i výchovy může být někdy pojato jako proud okamžité inspirace. Tato „volná“ metoda

práce zlehčuje přípravu na výtvarnou výchovu a může způsobit chaotičnost v činnostech. (Hazuková; Šamšula, 1982)

„Učitel výtvarné výchovy by neměl omezit východiska svého sebevědomí na virtuozytů nebo nezkušenost v oblasti výtvarných technik.“ (Kohnová, 2012, s. 46)

2.3 Poznámka ke druhé kapitole

Učitel mateřské školy, který si osvojil kompetence ve výtvarné výchově, je důležitou součástí celého učitelského sboru. Prostřednictvím vystavování, ale i dalšími způsoby prezentace, má možnost dávat najevo důležitost výtvarného oboru, a to hlavně rodičům. Pokud učitel na nástěnce vhodně vystaví dětská díla a informace spojené s nimi, může rodič ocenit právě učitelskou profesní kompetence. Ocenění takového učitele má přesah do celé společnosti. **Dobrý učitel výtvarné výchovy má totiž „schopnost získat a udržet zájem žáků o výtvarnou výchovu nejen po dobu školní docházky, ale vést je tak, aby byli schopni dalšího výtvarného sebevzdělání a výtvarné seberealizace i po jejím ukončení.“** (Hazuková; Šamšula, 1982, s.8)

3 Možnosti výtvarné výchovy v mateřské škole

Během přípravy výtvarné tvorby dětí mohou učitelé využít různorodosti výtvarného umění. Mohou se jím inspirovat, transformovat ho, ale také třeba nechat výtvarnou činnost zcela na dětech. V této kapitole uvádím možnosti výtvarné výchovy, které jsou nejvhodnější pro děti v předškolním věku. V poslední podkapitole popisují tzv. „technikaření“, se kterým jsem se setkala i během mé praxe v některých mateřských školách.

3.1 Spontánní, navozený a vedený výtvarný projev

Při výtvarné výchově v mateřské škole může nastat několik druhů výtvarného projevu: spontánní, navozený nebo vedený. Vliv na výběr má z velké části učitel a na něm také závisí poměr těchto projevů v průběhu výtvarné výchovy. Někteří učitelé mají tendenci převážně k spontánnímu projevu, který ale může mít za důsledek přílišnou volnost v pedagogické práci či úplné vymizení výtvarného pedagogického působení. V opačném případě je rizikem nadměrné ovlivňování dětského výtvarného projevu a

opomíjení sebevyjádření. Poměr těchto dvou stran můžeme vyvážit vysvětlením pojmů v názvu podkapitoly. (Hazuková; Šamšula, 2005)

Spontánní výtvarný projev se vyznačuje nulovým zásahem dospělého do vzniku práce dítěte. Dítě do této aktivity nesmí být ani pobídnuto. Spontánní projev tedy nastává tehdy, když samo dítě cítí potřebu právě této činnosti, například z určitého přetlaku nebo významného prožitku. To, jestli je výsledná práce autentická, ale nelze vždy poznat jednoznačně. (Hazuková; Šamšula, 2005)

Výtvarná práce může být spontánní také jen z části. Je tomu tak proto, že na ni před samotným začátkem i přímo při tvorbě může působit spousta vlivů, jak vnějších, tak vnitřních. V mateřské škole, ale i kdekoliv jinde, může být dítě pobídnuto „ať si kreslí“. Takovýto dětský výtvarný projev se pak nazývá navozený. Pod tento název projevu patří také práce, která vznikla z pocitu, že dítě nemá co dělat, a tak si prostě maluje. Rozeznat spontánní a navozený výtvarný projev tedy vyžaduje přehled o procesu a jeho okolnostech od začátku do konce. Učitel musí být dobrým pozorovatelem a někdy umět zvýšit míru spontaneity vhodným podchycením momentálních nápadů dětí. (Hazuková; Šamšula, 2005)

Účelem vedeného výtvarného projevu je cíleně děti něco učit, nebo naučit. Není ale nemožné propojit vedenou práci se spontánní. Pro toto propojení používáme termín „*připravená spontaneita*“ (Hazuková; Šamšula, 2005 cit. dle Kulky, 1986). Jde vlastně o to, že učitel děti předem motivuje a předá jim tím základní informace nutné pro samotnou výtvarnou tvorbu a po té (může jít o delší dobu) již do výtvarné akce nezasahuje. (ibid.) Tento proces učitelovy práce má i další funkci. Dává dětem určitý rámec, ve kterém mohou s oporou začít i proměňovat svou práci. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

3.2 Hra, explorace, experiment

Dětská výtvarná tvorba začíná už daleko před nástupem do mateřské školy. Jak už bylo řečeno v první kapitole, tvorbou se dítě vyjadřuje. Prostřednictvím tvorby dítě poznává své okolí, svět nebo společnost. Také spontánně bádá a tuto činnost považuje za

zábavnou, potřebuje jí ke svému vývoji. Výtvarná tvorba tedy začíná formou hry, explorací, experimentem. (Slavíková; Hazuková; Slavík, 2010)

Hra je činnost, kterou můžeme pozorovat především u dětí. Existuje sice ve všech obdobích vývoje člověka, ale v dětství má specifický a důležitý význam. Pomáhá objevovat, zjišťovat, transformovat i uvědomovat si vlastní individualitu. Ve výtvarné tvorbě má největší místo hra senzomotorická a volná. Při nich si dítě samo rozvíjí svou kreativitu a nabývá poznatky, které bude moci využít v další tvorbě po celý život. (Hazuková; Šamšula, 2005) Cílem výtvarné hry je také nepochybně „[...] *dobře si zahrát*“ (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, s.153). Ne vždy dochází k výtvarné hře spontánně, ale pokud učitel zvládne dobrou motivaci, může spontaneitu vyvolat. Vhodnou motivací je v tomto případě aktivita, kterou si děti doopravdy prožijí a přitom se nezaměřují na výsledné dílo, ale na hravý průběh určené aktivity. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010) Pocitem, který dítě při výtvarné hře prožívá, by měla být hlavně radost a zájem. Zájem o zkoumání všech možných způsobů tvoření a hledání zajímavé cesty k různým výsledkům výtvarného díla. V procesu činnosti může ještě působit spousta vnějších i vnitřních vlivů, které pozměňují vedoucí linky a ovlivňují tím každý další počín. Každé „vytržení“ dítěte z výtvarné hry do ní vnáší nový aspekt. Je ale důležité, že vše probíhá v souladu s hrou a nic nemá nad ničím převahu. (Uždil, 1975)

Explorace je další způsob výtvarného vyjadřování. Pod pojmem „*explorační činnosti*“ zahrnujeme experiment a již zmíněnou hru, které jsou zároveň „*předstupněm výtvarné tvorby*“ (Hazuková, 2010, s.102). Experiment i explorace mohou být stejně tak i hrou a vyvolávat stejné radostné pocity. Oba tyto způsoby jsou motivací samy o sobě. Kde je tedy mezi nimi rozdíl? Po jakémkoliv experimentování by mělo následovat hodnocení. Je dobré vyhodnotit výsledek procesu, shrnout poznatky a zdůraznit nejvhodnější postup. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010) Naopak hra nevyžaduje žádný cíl ani sledování postupu a není možné jí tedy hodnotit. (Uždil, 1975)

Experimentování znamená zkoumání. Děti v mateřské škole jím mohou získat zkušenosti s výtvarnými prostředky a s tím, co mohou znamenat a vyjadřovat. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010) Učí se například využívat plochu, linii nebo

poznávat vlastnosti různých barev. (Uždil, 1975) Konkrétně barvu považuje Kulka za výtvarnou hodnotu, se kterou je možné pracovat samostatně, bez kontextu s čímkoliv dalším, možná jen s osobními pocity, které doprovází člověka celý život. (Kulka, 2008) Ne vždy jde zkoumání dětem samo. Je proto dobré, když učitel používá návodné otázky, které děti motivují. Například: „*Co se stane, když...?, Opravdu platí, že...?, Jak udělat, aby...?, Co vybrat (zvolit) jako vhodnější (výhodnější, účinnější, snadnější)...?, Jaká barva vznikne, když smícháš tyto dvě barvy?*“ (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, s.154) Při experimentu také vznikají náhodnou formou nejrozličnější cesty k pozdějšímu výtvarnému výsledku. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010) Pokud si učitel předem určí cíl výtvarné činnosti, je právě experiment vhodným nástrojem k seznámení se s tou danou činností a jejími výtvarnými prostředky (Hazuková, Šamšula, 1982). Zároveň by ale tento způsob práce neměl být převládající. Pokud je využíván převážně, může nastat situace, kdy děti cítí tak neomezenou volnost ve své tvorbě, že nejsou otevřené vnějším vlivům, které pak neumí propojit se svým dílem. (Uždil, 1975)

3.3 Další možnosti vedení výtvarné tvorby

Pro výtvarnou činnost v mateřské škole je stejně tak důležitý plán práce jako spontánní projev dětí. Plán udržuje koncepčnost, řád, smysl a cíl práce, tedy také aktivitu učitele. (Hazuková, 2006) Pro orientaci v tomto tématu předkládám výčet možností výtvarné výchovy, ve kterých hraje roli právě plánování.

Jde o metodické řady (práce s technikou a jejími instrumenty), tématické řady (hledání souvislostí pod jedním tématem celé řady) a výtvarné projekty (společné bádání s vlivem nejrozličnějších okolností, zahrnující více činností), (Hazuková, 2006). Jako inspirace a hlubší seznámení se s touto možností práce je velice přínosná publikace Výtvarné čarování od Slavíkové, Hazukové a Slavíka.

3.4 Technikaření

„*Dobře volený námět práce nebo zajímavá technika může splnit úlohu pozitivní motivace.*“ (Hazuková; Šamšula, 1982, s.38) Velikou roli hraje také věk, nebo období dítěte. Dítě, které má zrovna krizi výtvarného projevu, ocení „líbivost“ nové techniky

více než dítě v předškolním věku, v době spontánní výtvarné činnosti. (Hazuková, 2006) Ale právě v mateřské škole učitelé často naplňují výtvarnou činnost novými technikami. Proč se to tak děje?

„Od padesátých let se vyvíjelo pojetí, v jehož podtextu byl skryt důraz na kolektivní výchovu dětí a na její ideologické úspěchy. Přinesl potřebu typicky radostných a výtvarně působivých prací, které oslovují širokou veřejnost. Aby odraz života naší společnosti působil autenticky, přirozeně, hledali učitelé pomoc ve variabilitě výtvarné formy a v širokém výběru výtvarných technik.“ (Roeselová, 1996, s.12) V současnosti učitelé navštěvují, v rámci celoživotního vzdělávání, nejrozličnější kurzy a tam se chtějí seznámit s množstvím nových výtvarných technik „do zásoby“. Těmito učiteli je mnohdy výtvarná výchova vnímaná „jen“ jako činnost, ze které mají vycházet „výrobky“ a „výkresy“. Tyto výsledné práce se pak ještě hodnotí stylem „hezký“ a „nehezký“, bez smysluplného výtvarného cíle. Nová technika má ve výtvarné výchově pozici samoúčelné činnosti, kterou učitel může napasovat na jakoukoli výtvarnou aktivitu. *„Výtvarná výchova je potom stále stejná, bez ohledu na to, jestli používá impulzy romantismu, nebo nyní populárněji, modernistické avantgardy.“* (Kohnová, 2012, s.43)

Hajdušková a Dytrtová vidí v této problematice ještě další aspekt. Jde o schopnost učitele předat informaci „jak, co učit“, ale také umět dobře pochopit a interpretovat přejatou výtvarnou činnost, nepřejímat ji bez rozmyslu. V situaci, kdy učitel hledá inspiraci, může využít i zdánlivě nezajímavý a obvyklý výtvarný projekt. Klíčem je pokládat si podnětné otázky. Jaké předpoklady má tento projekt, aby mohl být smysluplnou činností? Co by se touto činností dalo naučit? Má tato činnost aktuálně pro žáky význam? V jakém případě bude tato činnost něco znamenat? Jaké obměny bude potřebovat? Má výtvarný kontext? Když bude tímto projektem „kýč“, může se s jeho původní verzí spokojit učitel, žák i rodič. Důvodem je, že se jim výsledná práce prostě líbí. Ale proč je to pro ně tak jednoduché a proč je to „kýč“? Na „kýč“ se může pozorovatel jen dívat a nepřemýšlet nad tím, zda má nějaký obsah. A právě výtvarný obsah nebo význam by měl být v centru zájmu učitele výtvarné výchovy. (Hajdušková; Dytrtová, 2011)

3.5 Poznámka ke třetí kapitole

Povědomí o různých možnostech výtvarné výchovy je pro učitele mateřské školy důležitou součástí jeho práce. Stejně jako je zmíněno v poznámce druhé kapitoly, může učitel prostřednictvím vystavení různých pojetí výtvarných činností dát najevo své profesní schopnosti a dovednosti. Mimo to **jde i o určitou formu osvěty ve výtvarném oboru pro rodiče i jiné pozorovatele.**

4 Prezentace dětských výtvarných prací

Prezentace dětských výtvarných prací je tématem, které se většině učitelů mateřských škol nejeví jako důležité. Mluvím z vlastní zkušenosti. Ze začátku mého výzkumného šetření jsem se totiž setkávala s údivy a překvapením: „O čem se vlastně budeme bavit?“. Kapitulu jsem rozdělila do dvou částí. První se zabývá organizací, technickými záležitostmi a podmínkami pro smysluplnou prezentaci výtvarných děl. Druhá část je zaměřená na přínos ve výchově a vzdělávání dětí, který může učitel využít přímo při činnosti vystavování.

4.1 Doporučení k prezentaci

Z nepublikovaného, ale také jediného textu týkajícího se prezentování výtvarných prací v mateřské škole z hlediska pravidel, zásad a doporučení, vychází první část této kapitoly. Hazuková se v textu zabývá vším, o čem je třeba rozmýšlet před vystavením výtvarných děl, ale i před samotnou tvorbou, čeho si všímat a na co si dát pozor.

„Expozice má informovat obrazem a písmem o průběhu a dosažených výsledcích (viditelných i vnitřních ziscích)“ (Hazuková, 2013, nepublikovaný zdroj).

Před realizací prezentace by se měl učitel nejprve zaměřit na tyto aspekty: záměr vystavení prací, místo a konkrétní prostor nebo plochu, sestavení doplňujících potřeb, co všechno budu potřebovat k realizaci, doba trvání realizace a samotné trvání výstavy. Tyto aspekty popisují podrobněji v následujícím odstavci.

K pravému účelu vystavování prací se dostaneme, když zvážíme, jestli chceme podat informace, instruovat, představovat děti a jejich tvorbu, představit učitele, prezentovat školu nebo třídu, nastínit koncepci výuky nebo nějaký výtvarný plán. Dále je dobré rozmyslet si prostor, kde bude vhodné výtvarná díla vystavit. Nabízí se různé prostory v rámci školy, ale i mimo ni (třída, chodba, vestibul, schodiště atd). Důležité je i vhodně vybrat konkrétní místo, např. panel, nástěnku, volnou stěnu, šatnu, okno. Podle konkrétní výtvarné činnosti by měl učitel sestavit plán, co bude důležité připojit k prezentaci. Žádoucí je přidat vysvětlující text, určit specifika práce plošné nebo prostorové, doplnit výstavu fotodokumentací a navrhnout rozměr prací. Měl by si také připravit potřebné nástroje k realizaci a předměty, které budou vystavovány, ale i podklady například pro přichycení výtvarných děl. V neposlední řadě je důležitý časový rozvrh, jak pro uskutečnění prezentace, tak pro dobu, po kterou bude možné si jí prohlédnout.

Vystavování má ale i další specifika, při jejichž dodržení se učitel vyhne chaotické a neuspořádané směsi výtvarných prací, která nezaujme a není tematicky propojená. Hazuková upozorňuje na řadu konkrétních „problémů“ při uskutečňování prezentace.

Pokud vystavujeme výtvarné práce a plánujeme k nim připojit doplňující informace či jakýkoliv text, nebo sestavujeme-li nástěnku s důležitými informacemi, měli bychom si dát pozor na několik věcí. Je vhodné, když hotová nástěnka působí jako jeden celek. Stane se tak, když dodržíme například jeden druh písma, maximálně zvýrazníme některé části textu zvětšením, tučností nebo jednou jinou barvou. Přitom platí, že by jeden dokument neměl vyčnívat nad druhým a překážet v čitelnosti „méně důležitých“ informací. Častým zvykem v mateřských školách je také různé naklánění a umístování textu šikmo. To ale snižuje čitelnost a komplexnost informací i celé nástěnky. Dalším problémem je potom poradit si s podpisy plošných výtvarných děl a jejich hodnocením. Raději použijeme předem na počítači napsané a vytištěné jmenovky žáků a připojíme je pod správnou práci. I tady platí použití stejného písma, jako na vše ostatní. Nástěnka mnohdy obsahuje nadpis, název, nebo nějaký krátký úsek textu. Když vhodně vybereme podklad, barevnost, úpravu písma nebo umístění, můžeme tím podpořit málo výrazné, nebo malé výtvarné práce. Text a výtvarné práce se mohou podporovat i navzájem.

Neexistuje sice ideální poměr těchto dvou částí, ani volné a zaplněné plochy pro všechny prezentace, ale když vezmeme do úvahy téma prací a funkci celku (viz. o dva odstavce výše), který vystavujeme, můžeme rozlišit to podstatné. Zvolit zlatou střední cestu stejně obsáhlými poměry není řešení. Prezentace na nástěnce potom nemá výtvarný smysl. Text a výtvarné práce, propojené dohromady, by měly tvořit kompozici, která shrnuje všechny potřebné informace k snadnému pochopení záměru konkrétní prezentace.

Stejně jako textová část, má i část obrazová své zásady. Už třeba rozmístění výtvarných děl v ploše není záležitost náhodná. Samozřejmě se můžeme setkat s různými „šachovnicemi“ a „vlnkami“, ne vždy ale mají tyto kompozice tematické opodstatnění. Motivem učitele v mateřské škole bývá ozvláštnění nástěnky. Účinnější a smysluplnější je uspořádat prezentaci do vodorovných řad nebo svislých sloupců. Zvlášť vhodné je takto rozmístit práce ve formátu obdélníku nebo čtverce. Pozorovatel se potom mnohem snadněji a rychleji zorientuje a nástěnka bude působit celistvě. Pokud to dovoluje téma, při vystavování se někdy mohou plošné práce organizovat do prostoru, například stočením. U prací prostorových je zase důležité sledovat spojitost s okolním prostředím. Tyto práce je možné situovat na zem, zavěsit, nejlépe tam, kde vystoupí z pozadí. Hazuková ještě upozorňuje na nevhodnost zavěšování informací o autorovi přímo na objekt.

Pro vystavování je také důležité specifikovat místo, kde se hodí předvést výtvarná díla. V mateřských školách jsou bezpochyby nejrozšířenější klasické nástěnky umístěné v šatně. Do třídy, na chodbu, nebo kamkoliv jinde je možné instalovat lištu z měkkého dřeva. Na ni můžeme vkládat a věšet nejrozličnější plošné i prostorové práce. Existují materiály, které jsou méně vhodné pro vystavení nejrozličnějších výtvarných děl. Například polystyrén, slaměná rohož, koberec, barevné PVC nebo dlaždice. Vytvářejí pozadí, které se nemusí hodit ke všem výtvarným pracím. Lepší je zvolit neutrální plochu (např. dřevěnou desku s bílým nebo průhledným nátěrem), která není orámována lištou. Dále platí, že všechno, co používáme k uchycení díla, by mělo být neutrální a nevýrazné (vlasec, nit, tenký špendlík, lepicí hmota). V poslední řadě je dobré řešit umístění osvětlení, případně i jeho sytost a barvu.

Zvažování všech výše uvedených zásad by pro učitele mohlo být časově náročné. Tento „problém“ lze ale pojmout i tvořivější formou. Pokud si učitel občas zajde na výstavu umění, může se inspirovat z profesionálních instalací a zapamatovat si různé varianty, které bude možno aplikovat i v mateřské škole. (Hazuková, 2013, nepublikovaný zdroj)

4.2 Přínos rozhodování dítěte

„Dítě by mělo mít přednostní právo se vyjádřit k tomu, co vytvořilo a rozhodnout, jestli vůbec chce tento výtvar vystavit, tedy nabídnout k veřejné diskusi.“, říká Fulková. (Fulková, 2008, s.118)

Toto tvrzení by se dalo podložit švédskou studií zabývající se kvalitou předškolních zařízení. „Problematiky“ nástěnek se týká nepřímo, odkazují proto na doplňující vysvětlení v závěru kapitoly.

Do studie byli zapojeni externí i interní pozorovatelé a také 39 pětiletých dětí, které měly odpovídat na 7 otázek. Dotazy se týkaly chápání vlastního rozhodnutí a rozhodování a také toho, zda má dítě možnost nějak ovlivnit své předškolní zařízení. Zde přikládám výčet otázek: *„Kdybys mohl/a, o čem bys chtěl/a rozhodovat v mateřské škole? Věříš, že tvůj učitel ví, co chceš dělat ze všeho nejvíc? Jak se rozhoduješ (rozhodneš)? Kdo ve školce rozhoduje? Co můžete rozhodnout společně s učitelem? A sám? Kde můžeš víc rozhodovat, doma nebo ve školce?“ (Sherdin, Samuelsson, 2001, s.176)* Výsledky studie ukázaly, že pro děti je podstatné, aby se podílely na rozhodování v rámci předškolního zařízení.

Odpověď na otázku proč je pro děti důležité rozumět procesu rozhodování a určitému rozhodnutí, můžeme začít Úmluvou o právech dítěte. Zejména článkem 12 a 13, které se zaměřují na právo dítěte účastnit se ve všech situacích, které se ho týkají. (Sherdin, Samuelsson, 2001)

„Článek 12

1. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, zabezpečují dítěti, které je schopno formulovat své vlastní názory, právo tyto názory svobodně vyjadřovat ve všech záležitostech, které se jej dotýkají, přičemž se názorům dítěte musí věnovat patřičná pozornost odpovídající jeho věku a úrovni.

2. Za tímto účelem se dítěti zejména poskytuje možnost, aby bylo vyslyšeno v každém soudním nebo správním řízení, které se jej dotýká, a to buď přímo a nebo prostřednictvím zástupce nebo příslušného orgánu, přičemž způsob slyšení musí být v souladu s procedurálními pravidly vnitrostátního zákonodárství.

Článek 13

1. Dítě má právo na svobodu projevu: toto právo zahrnuje vyhledávat, přijímat a rozšiřovat informace a myšlenky všeho druhu, bez ohledu na hranice, ať ústně, písemně nebo tiskem, prostřednictvím umění nebo jakýmkoli jinými prostředky podle volby dítěte.

2. Výkon tohoto práva může podléhat určitým omezením, avšak tato omezení budou pouze taková, jaká stanoví zákon a jež jsou nutná:

a) k respektování práv nebo pověstí jiných

b) k ochraně národní bezpečnosti nebo veřejného pořádku, veřejného zdraví nebo morálky.“ (Úmluva o právech dítěte, 1989)

Úmluva o právech dítěte je spisem, který by měl opravňovat dítě k vyslovení jeho vlastního názoru. Dítě by v tu chvíli mělo vědět, že ho někdo poslouchá a respektuje. K této tematice je názor dospělých často opatrný. Rodič a učitel, tedy ti, kteří se s dítětem setkávají nejčastěji, považují základní práva za přijatelná, ale mnoho z nich by neschvalovalo vyjednávání, nebo jen naslouchání bez nevyžádané rady. I v tomto ohledu má učitel v mateřské škole na dítě ohromný vliv. Dítě denně zažívá, jak se učitel rozhoduje a jeho názor považuje za konečný. Pokud by ale dítě cítilo, že je

v prostředí, kde je normální vzájemně komunikovat i s dospělým, upevňuje si tak schopnost argumentovat, vytvářet své vlastní názory a rozhodovat se.

Mezi předškolními zařízeními existují ty, které toto prostředí nabízejí. V jednom takovém hodnotném zařízení mohou děti využívat velkou hernu. Když se dítě zeptá, zda by mohlo jít dovnitř, učitel mu to nepovolí ani nezakáže, ale připomene mu pravidla. Řekne: „Pokud si chceš hrát ve velké herně, můžeš, ale musíš se podívat, jestli tam není plno. Když tam bude hodně dětí, vrátíš se zpátky do své třídy a počkáš, až bude v herně místo.“ Dítě se musí samo rozhodnout, zda půjde do herny nebo ne.

Jak už jsem psala výše, dítě má právo na svůj vlastní názor. Ze strany mateřské školy by mělo dostat možnost vytvořit si názor a získat schopnosti, které mu pomůžou ho formulovat. Nemělo by se ale stát, aby dítě mělo pokaždé hlavní slovo. Ve skupině dětí s učitelem je na místě demokratické rozhodování. Demokracie je pro děti přínosem v mnoha ohledech. Vede je například k uvědomění si důsledků svého rozhodnutí. Rodiče i učitelé by v tomto hledisku měli jít dětem příkladem a být jim oporou. (Sherdin, Samuelsson, 2001)

4.3 Poznámka ke čtvrté kapitole

První část kapitoly se týká „problematiky“ nástěnek a vystavování převážně z pohledu učitele, zatímco druhá část se jí dotýká z pohledu dítěte.

Učitel má možnost ovlivnit formu zpracování prezentace výtvarných prací. Už tím, že dobře zná možnosti vystavování, od rozmístění děl, přes vhodnost pozadí, po jmenovky žáků. Ale nejdůležitějším aspektem k realizaci je jasná představa o tematickém propojení všech částí výstavy. Hazuková se nezabývá činností vystavování jako činností pro dítě. Studie, o které jsem psala výše, pojímá dítě, jako osobnost pro níž je důležité samostatně rozhodovat. Tématu rozhodování jsem proto věnovala druhou část kapitoly. Myslím si, že **rozhodování nejen o vlastním díle je důležité pro utváření společného prostředí a vlastního „hlasu“ v něm.**

V praktické části mé bakalářské práce je z tohoto ohledu zajímavá především výpověď učitele UČ12: „[...]máme takovou desku, kam dávají děti svoje výkresy. Cokoliv vlastně, co je inspiruje během dne. [...]když rodiče přijdou, tak to můžou vidět, takže se často o tom baví[...]“. Tento učitel dává dětem možnost rozhodovat o vlastním díle od počátku do konce.

Praktická část

5 Cíl výzkumné sondy

Mým cílem v praktické části bylo prostudovat problémy týkající se obsahu nástěnek a v rámci toho zdůraznit pohled učitelů a dětí.

Na základě výzkumu jsem chtěla **probádat dětské a učitelské představy o ideální nástěnce**. Dále **zjistit jaké práce se podle učitelů hodí a nehodí na nástěnku**, a **popsat příklady, jak zaměření na reprezentativní nástěnku vstupuje do procesu dětské tvorby v mateřské škole**. Mimo tento hlavní aspekt výzkumu jsem se ještě zaměřila na další **možnosti využití nástěnek**.

6 Charakteristika a použité metody výzkumné sondy

V rámci celého výzkumu jsem se snažila dodržovat základní principy založené teorie, jako je například přístup k datovému materiálu s maximální nepředpojatostí (Švaříček, Šed'ová, 2007). Během výzkumu jsem ale došla k názoru, že tento princip nelze dodržet ve všech případech šetření, se kterými jsem se setkala. Předpokládala jsem byla zkušenostmi z mnoha mateřských škol, navštívených v rámci praxí na střední i vysoké škole. Měla jsem možnost pozorovat práci učitelů mateřských škol, všimnout si jejich přístupu k různým problematikám, včetně nástěnek a výtvarných prací na nich prezentovaných.

Jako první z metod kvalitativního výzkumu jsem použila zúčastněné pozorování. „*Zúčastněné pozorování znamená takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 144). Důvodem výběru této metody pro mě byl přímý kontakt se zkoumanou situací. Další metoda, kterou jsem použila převážně, byla rozhovor s pomocí otevřených otázek. Rozhovory jsem vedla jako polostrukturované, nezáleželo tedy na pořadí otázek a jejich průběh mohl volně plynout. Volba metody rozhovoru pro mě byla nejvhodnější z důvodu velkého rozsahu různých dat, které jsem potřebovala pro výzkum.

7 Sběr dat, průběh výzkumné sondy

Sběr dat probíhal formou pozorování a dvou polostrukturovaných rozhovorů (rozhovor „A“ a rozhovor „B“). Rozhovory jsem vedla s učiteli státních mateřských škol v Praze v průběhu dvou týdnů. Rozhovor „A“ byl veden první týden, v dopoledních hodinách jsem navštívila 5 mateřských škol a mluvila se 7 učiteli. Doba trvání jednotlivých rozhovorů se pohybovala mezi 15 a 20 minutami. Byly nahrány na diktafon a následně přepsány.

Po shrnutí těchto rozhovorů jsem se rozhodla vést ještě další rozhovor, a doplnit si díky němu některé informace. V příloze ho nazývám jako Rozhovor „B“ a veden byl s 5 učiteli z 5 mateřských škol. Tyto rozhovory trvaly 5 – 10 minut, z toho 2 byly nahrány na diktafon a 3 proběhly přes internetovou diskuzi. U těchto rozhovorů jsem také vyhotovila přepisy.

Výzkum pomocí pozorování proběhl ve dvou mateřských školách, vždy v jedné třídě. Po pozorování jsem celou situaci popsala a následně vyhodnotila.

8 Analýza a interpretace výzkumné sondy

8.1 Ideální nástěnka podle dětí?

Tento cíl výzkumu jsem pojala jako zjištění, zda jsou děti v mnou navštívených mateřských školách zapojovány do procesu prezentace jejich výtvarných prací. Pozorování probíhalo ve dvou mateřských školách, a tak jsem popis průběhu rozdělila podle nich. V obou jsem byla dětem představena jako další paní učitelka, která s nimi bude ten den ve školce. Díky tomu jsem byla dětmi přijata a minimálně narušovala jejich přirozené prostředí, což jsem si mohla i ověřit díky spontánní komunikaci dětí se mnou.

a) Mateřská škola 1

Paní učitelka děti seznámila s tím, co budou dělat. Týdenní téma bylo Ptáci, a tak si s nimi povídala o místech, kde ptáci bydlí a také o krmítkách, která pro ně lidé vyrábějí. Následovalo sdělení, že si půjdou takové krmítko udělat. Každé dítě dostalo čtvrtku, nastříhané pruhy hnědého papíru a ptáčka, kterého si měly vystříhnout a vybarvit. Nastříhané papíry si děti nalepily do tvaru krmítka, do jednoho rohu vybarveného ptáčka a potom ještě dostaly různá semínka, která měly nalepit do druhého rohu. Kdo své dílo dokončil, mohl si jít hrát.

Paní učitelka každou práci po dokončení podepsala a postupně dávala na svůj stůl.

i.) UČ: „No, a pak to dám na nástěnku, tady v šatně.“

MN: „A kdy to stihnete?“

UČ: „Většinou to tam dávám, když děti spí.“

ii.) DÍTĚ: „A můžu si to vzít domů?“

UČ: „Ne, ne, to si dáme do šatny, aby nám to tam ty ptáčci pěkně zdobili... Ale můžeš si nakreslit ještě dalšího ptáčka.“

b) Mateřská škola 2

Paní učitelka s dětmi zazpívala písničku „Šnečku, šnečku“, následně si s nimi zopakovala, jak vypadá šnek. Důraz byl kladen na tvar ulity, kterou si děti měly malovat ve vzduchu před sebou. Výtvarná činnost souvisela s procvičováním grafomotoriky. Každé dítě dostalo tvrdý papír velikosti A5 a prstové barvy, kterými měly malovat ulitu šneka.

Když měly děti práci dokončenou, paní učitelka každou podepsala a šly si umýt ruce. Následovala volná hra a při ní učitelka vystavila práce v šatně, na připravené šňůře s přikolíčkováním názvem – grafomotorika.

- i.) UČ: „Tady to je nástěnka, kterou často měním... je to přímo na tu grafomotoriku.“

8.1.2 Shrnutí: Ideální nástěnka podle dětí?

Při pozorování jsem si v ani jedné z mateřských škol nevšimla zapojení dětí do procesu vystavování. Paní učitelka v MŠ1 se jednou zmínila o tom, že práce budou vystavené v šatně. V MŠ2 s dětmi o instalaci prací nikdo nehovořil. Považuji za důležité srovnat toto pozorování s mou zkušeností z výtvarné praxe v mateřské škole Na Výšinách. Výtvarné práce jsem zde instalovala v době, kdy se děti převlékají na dopolední vycházku. Děti reagovaly na mou činnost ukazováním a komentováním svých děl, ale třeba i dotazováním na dekorace, které jsem zvolila k prezentaci. U této zkušenosti jsem, mimo jiné, došla k názoru, že nejde ani tolik o zapojení do procesu vystavování, ale o přítomnost dětí.

Myslím si, že přítomnost dětí při všech činnostech, které souvisí s prací učitelky je posilující v jejich prožitku. Otázkou je, zda by tento prožitek dětí potom mohl být pojítkem pro zájem jejich rodičů a od nich i zpětně pro komunikaci s učitelem.

8.2 Učitelské představy o ideální nástěnce

Pokládaná otázka: „Jaká je podle Vás ideální nástěnka? (z výtvarného hlediska, z informačního hlediska).“

Podle odpovědí jsem vnímání nástěnky rozdělila do pěti kategorií:

- a) Umístění v prostorách mateřské školy
- i.) UČ4: „[...]támhle tu nástěnku jsme udělali tak, aby to, co je tady vlastně vepředu, kdy teda rodiče přijdou a sundavaj dětem ty boty, aby tam měli vlastně ty aktuální věci.“



Obrázek 1 Informační nástěnka UČ4

- ii.) UČ1: „[...]na dobře viditelném místě. [...]“
 - iii.) UČ3: „Tak ideálně je umístěná proti dveřím, proti vchodovým dveřím. [...]“
- b) Rozdělení podle funkce
- i.) UČ3: „[...] A myslím, že je dobrý, že tady je to rozdělený tak, že jedna nástěnka je opravdu výtvarná, jedna opravdu informační a jedna opravdu všeobecná. [...]tam jsou poplachové směrnice, únikové cesty a tak. [...]“
 - ii.) UČ7: „Tak já si hlavně myslím, že je důležitý to separovat, tu informační a tu výtvarnou část, teda nák. Protože náky obrázky na ty informační nástěnce by mi přišli rušivý.“
- c) Působení na rodiče
- i.) UČ1: „[...]aby to rodiče zaujalo. Když přijdou, aby to hned viděli.“
 - ii.) UČ4: „Já si myslím, že vlastně, čím méně je tam těch informací, tak tím je to pro ty rodiče jako lepší. Protože když je zahltné, já nevím, spoustou oběžníků a tady toho všeho jo, tak to potom těm rodičům tak splývá, že už potom náky aktuální věci, který jsou tam, tak nevnímaj. [...]“
- d) Konkrétní prezentované práce
- i.) UČ2: „[...] Aby tam třeba nebylo 20 úplně stejných medvídků. Tak jako když já jsem byla malá, paní učitelka přinesla vzor jednoho medvídku a cílem bylo, aby všichni vytvořili toho samého medvídku. [...]ty věci by měly bejt osobitý, originální...zároveň trochu plnit cíl toho, proč se to dělá. [...]“
 - ii.) UČ6: „[...]aby tam třeba bylo každý to dítě. [...]“
- e) Srozumitelnost, přehlednost

- i.) UČ2: „[...] Někakým způsobem to má působit upraveně, ale ne jak nějaký letáky z obchodu. [...]“
- ii.) UČ5: „[...] Ale hlavně jako, mi přijde, že je někdy opravdu plno zbytečnejch nástěnek, na kterejch je plno zbytečnejch věcí[...]“

8.2.1 Shrnutí: Učitelské představy o ideální nástěnce

Těchto pět kategorií by se dalo použít jako určité „vodítko“ pro učitele nebo ředitele mateřských škol, nad čím je možné se zamýšlet při plánování prostoru pro prezentaci. Z šetření vyplývá, že ideální nástěnka by měla být na dobře viditelném místě, v případě informační části nejlépe naproti vchodovým dveřím. Dále je vhodné rozdělit nástěnku na informační, výtvarnou a všeobecnou část. Informační část zahrnuje aktuální informace, které se často mění, výtvarná část je prostor pro prezentaci dětských výtvarných prací a všeobecná část s důležitými dokumenty, o kterých se zmiňuje učitel UČ3. Tento učitel a učitel UČ7 ještě zmiňují působení nástěnky na rodiče. K tomu dodávám, že důležitost je v komunikaci učitelů s rodiči a častém setkávání před nástěnkou. Jako další kategorii uvádím konkrétní prezentované práce, kde učitelé oceňují osobitost, originalitu, určitý záměr výtvarné práce a přítomnost výtvarných prací od každého dítěte z dané třídy. Ideální nástěnka by také měla být srozumitelná a přehledná.

S učitelskými představami o ideální nástěnce souhlasím, ale mezi jejich názory mi chybí působení nástěnky na dítě. Aby došlo k propojení mezi učitelem, rodičem a dítětem, je důležité se zaměřit na pohled všech zúčastněných.

8.3 Jaké výtvarné práce se hodí a nehodí na nástěnku

Pokládané otázky: „Jaké výtvarné práce mohou rodiče dětí vidět u vás na nástěnce? Můžete je nějak charakterizovat?“ „Máte nějaké práce, které nedáváte na nástěnku? Můžete je nějak charakterizovat?“.

Při šetření se projeví dva směry, kterými se ubíraly jednotlivé rozhovory. Z tohoto důvodu jsem učitele rozdělila na dvě skupiny. Rozhovor s první skupinou učitelů byl

zaměřený na vystavování prací během celého roku. Díky této skupině, a k tomu mi dopomohly dvě doplňující otázky - „Seznamujete někdy děti s nějakou výtvarnou technikou? Jak?, Dokážete si představit, že by se prezentovala na nástěnce samotná výtvarná technika? Záměr práce by byl, seznámit děti s určitou výtvarnou technikou.“, jsem se mohla zaměřit na zkoumání prezentace řízené a neřízené výtvarné činnosti. Druhá skupina učitelů odpovídala na to, zda na nástěnku zařadit výtvarné práce všech dětí v rámci jedné výtvarné činnosti.

8.3.1 První skupina učitelů – vystavování prací během celého roku

- 1) Pokládána otázka: „Jaké výtvarné práce mohou rodiče dětí vidět u vás na nástěnce? Můžete je nějak charakterizovat?“
 - a) Z odpovědí učitelů UČ1, UČ8 a UČ10 vyplývá, že na nástěnce prezentují řízenou výtvarnou činnost.
 - i.) UČ1: „Hm...jakoby snažíme se, že za ten týden, když je třeba jedna, nebo víc výtvarů (měla by stačit jedna), tak aby všechno měli možnost, ty rodiče, vidět. [...]. Není jako, že by jsme... to je jako když jim dáš něco na kreslení, aby se zabavily chvíli, když už si s nima dělala spoustu věcí, tak jenom nákej papír...“
 - ii.) UČ8: „Tak, dáváme tam práce, které s dětmi děláme při řízené činnosti, třeba.“
 - iii.) UČ10: „Výtvarné práce, které s dětmi děláme při řízené činnosti, dopoledne.“
 - b) Učitel UČ11 se podle odpovědí snaží dávat na nástěnku všechno, co souvisí s výtvarnou činností. Dodává ale, že výtvarné práce vzniklé během neřízené činnosti si děti nosí domů.
 - i.) UČ11: „Tak já se snažím na nástěnku cpát všechno, co ty děti vyrobí. [...]. Potom když děláme nějaký pracovní listy, omalovánky a kreslení tak to sevaknu dohromady a rodiče si v tom můžou listovat. A ještě máme přes celý dveře u té nástěnky něco tématickýho.“

MN: „Takže z toho chápu, že tam dáváte řízenou činnost. Neřízené výtvarné práce, třeba to, co si děti samy kreslí a malují, tam nedáte? Proč?

UČ11: „Tak, buď že si ty obrázky chtějí brát domů, nebo teď mam hodně tříletých a když nad nima nesedíš tak jsou to jenom čáranice a my chceme do šatny něco na výzdobu, tématickýho. Ale udělali jsme malinkou nástěnku do třídy, a když je něco opravdu povedený tak to tam „za odměnu“ dáme.“

- c) V odpovědi učitele UČ12 mě zaujala podpora spontánní výtvarné práce dětí a zmínění jedné nástěnky, která slouží pro prezentaci neřízené výtvarné činnosti.

- i.) UČ12: „[...]máme vlastně víc míst, kde představujem práce dětí. Jako vždycky to místo je charakteristický danou prací, nebo tím, kdy se ta práce vlastně dělá. [...]. Potom máme jinou nástěnku, to je vlastně naproti, kam dáváme odpolední věci, co s dětma děláme. A jsou to takový jakoby třeba hry s barvama. [...]. Potom máme takovou desku, kam dávaj děti svoje výkresy. Cokoliv vlastně, co je inspiruje během dne. [...]když rodiče přijdou, tak to můžou vidět, takže se často o tom baví s dětma.[...]třeba děti mají nějaký nápad, já cejtim, že je to zajímavá a tak do toho jdem a uděláme něco dohromady..., Tak já to třeba posunu někam dál, než by samy byly schopný.“

- 2) Doplnující otázky: „Seznamujete někdy děti s nějakou výtvarnou technikou? Jak?“. „Dokážete si představit, že by se prezentovala na nástěnce samotná výtvarná technika? Záměr práce by byl, seznámit děti s určitou výtvarnou technikou.“

Z důvodu úzké souvislosti těchto dvou otázek, budu i odpovědi na ně vyhodnocovat společně. Mým cílem bylo zjistit, zda učitelé vnímají řízenou a neřízenou výtvarnou činnost jako stejně důležité. Neřízenou činnost jsem v otázce formulovala jako seznamování s novou výtvarnou technikou, u které je důležitá hra, experiment a explorace.

a) Učitel UČ8 zmiňuje přímo řízenou činnost.

i.) MN: „A jak seznamuješ děti s novou výtvarnou technikou?“

UČ8: „Prostřednictvím právě nějakého...rovnou z nějaký řízený činnosti. Týkající se nějakého výtvarného tématu.“

b) I přes to, že učitelé UČ9, UČ10 a UČ11 odpovídají, že si dokážou představit vystavování samotné výtvarné techniky, doplňují své odpovědi důvody, které jsou protikladem. Učitel UČ9 udává jako důvod přehled rodičů o výtvarných schopnostech nebo dovednostech jejich dítěte. Učitelé UČ10 a UČ11 sice nezmiňují samotnou řízenou činnost, ale z jejich odpovědí se dá usuzovat, že seznamují děti s výtvarnou technikou pomocí týdenního tématu a v souvislosti s jinou výtvarnou tvorbou.

i.) MN: „Když si představíš, že s dětma děláš nějakou novou výtvarnou techniku. Např., pro ty nejmenší, stříhání. Jenom by si nacvičovaly, jak se stříhá - taková hra. Dokážeš si představit, že by se to dalo prezentovat na nástěnce?“

UČ9: „Rozhodně. Protože rodiče podle mě musí mít přehled o tom, co dítě zkouší a zdali mu to jde, nebo ne.“

ii.) MN: „Seznamovali jste někdy děti s nějakou výtvarnou technikou? Můžete mi říct příklad?“

UČ10: „Tak třeba jsme s dětmi dělali otisk[...]. Děti dostaly víko od krabice, do toho daly papír, namočily si tu kuličku do barvy a pak s ní kreslily v tom víku. Jakože s tím kutálely...“

MN: „A ten výsledek jste potom dali na nástěnku?“

UČ10: „Jo, to jsme dali na nástěnku..bylo to jako téma: Stopy ve sněhu. Použili jsme hnědou a modrou barvu... jako stopy ve sněhu.“

iii.) MN: „Seznamujete někdy děti s nějakou výtvarnou technikou? Myslím jako samostatně, že se to netýká žádného tématu.“

UČ11: „No u těch malých zatím jsme u stříhání, lepení, malby a takových základních věcí. [...]já se snažím, aby se to dalo pak prezentovat rodičům vždycky, většinou je to učím přímo na tom výrobku, co máme na ten týden, čtrnáct dní.“

- c) Od ostatních je odlišná odpověď učitele UČ12, který vysvětluje, že seznamování s novou výtvarnou technikou je činnost, která má smysl sama o sobě.
 - i.) UČ12: „Tak třeba ty brčka, když se k tomu vrátím, tak to jsme dělali s cílem jako zážitek. [...]. Vlastně jak fouknou, tak vzniká jiná barva. Ale jako pro tu činnost samotnou. Tam nebylo nic vyššího, žádné vyšší záměr, to ne. Ale když se třeba dělá skupinová práce, tak je tam to téma jako hlavní a ta činnost vzniká jako prostředek k tomu tématu.“

8.3.2 Druhá skupina učitelů – vystavování prací v rámci jedné činnosti

Pokládaná otázka: „Máte nějaké práce, které nedáváte na nástěnku? Můžete je nějak charakterizovat?“

V tomto případě z odpovědí většiny učitelů vyplývá, že v rámci jedné řízené výtvarné činnosti prezentují práce všech dětí. Liší se zde ale důvody rozhodování.

- a) Učitel UČ2 uvádí jako důvod porovnávání prací rodiči.
 - i.) UČ2: „Nikdy se nám nestalo, že bychom někde něco nedali...i když jsme nad tím možná někdy přemýšleli[...]jestli ty rodiče se nebudou jako porovnávat s ostatními, aby je to nák nemrzelo. A pak jsme vlastně dospěli k tomu, že prostě ne, že to tam dáme.“

- b) Dalším důvodem je, podle učitele UČ3, nedostatek prostoru pro práce, které se dělají často. V této mateřské škole jde o práce rozvíjející grafomotoriku.
- i.) UČ3: „Ne, všechny tam dáváme. Ale jsou třeba některý práce, jako grafomotorika, která se dělá každý den. Tak to se nedává na nástěnku úplně všechno, protože to prostě nejde, když se to třeba dělá dvakrát denně, to by se tam prostě nevešlo.“
- c) Učitelé UČ4 a UČ6 zmiňují nutnost prezentovat výtvarné práce dětí bez ohledu na úroveň „šikovnosti“.
- i.) UČ4: „Snažíme se, aby tam byly všechny práce. Jo, protože si myslím, že i ty méně šikovný děti, aby se mohly prostě prezentovat a pochlubit se tím, že taky něco dělaly.[...]“
- ii.) UČ6: „Snažíme se jako, aby si to tam ty rodiče našli. Jako, ne že tady bude pět nejlepších[...].“
- d) Od ostatních se odlišují dva učitelé, kteří na nástěnku nedávají vždy práce všech dětí. Pro učitele UČ5 není nezbytně nutné zapojení všech dětí do výtvarné činnosti a učitel UČ7 uvažuje tak, že některé práce se ne vždy povedou podle jeho představ.
- i.) UČ5: „[...]to tam maj všichni. Pak-li že nějaký dítě opravdu dělat nechce, tak prostě ho nenutím. [...]když to jsou třeba takový ty děti jako: a já si budu hrát, já nebudu nic dělat, protože jsem líný.[...]tak tam nic nedám. [...]“
- ii.) UČ7: „Takhle, když něco vystavuju, tak vystavuju všechny, ale není to pravidlem. Někdy prostě máme zrovna plno, nebo se to nepovede podle představ.“

8.3.3 Shrnutí: Jaké výtvarné práce se hodí a nehodí na nástěnku

V této kapitole jsem se zabývala uvažováním učitelů nad obsahem výtvarných nástěnek. Pokud jde o vystavování prací během celého roku, většina učitelů vystavuje pouze práce, které byly zhotoveny při řízené výtvarné činnosti. V jednotlivých rozhovorech je

často zmiňováno, že neřízené výtvarné práce (tzn. spontánní výtvarné práce dětí) si děti nosí domů. Abych zjistila, zda těmto pracím učitelé přikládají stejnou důležitost jako pracím při řízené činnosti, použila jsem v rozhovoru otázky, týkající se vystavování neřízené výtvarné činnosti. Jak uvádím výše, neřízenou výtvarnou činnost jsem formulovala jako seznamování s novou výtvarnou technikou. Z odpovědí vyplynulo, že učitelé nevnímají spojitost mezi těmito dvěma činnostmi, z určitého pohledu tedy podceňují výtvarnou hru, experiment a exploraci.

Jako protiklad bych chtěla zmínit učitele UČ12. Jeho odpovědi by mohly být argumentem, proč vystavovat neřízené výtvarné práce dětí. Učitel popisuje zkušenost s nástěnkou, určenou přímo k prezentaci neřízených prací, které děti vytvoří během dne. Této nástěnky si často všimnou rodiče a to vybízí ke komunikaci s dítětem a učitelem. Dále mě zaujala podpora aktuální spontánní práce dětí, během které děti inspirují učitele a on má možnost tuto práci posunout do vyšší roviny.

Pro rozhodování, co dáme a nedáme na nástěnku, je důležité zaměřit se na veškerou výtvarnou tvorbu dětí.

8.4 Jak zaměření na „reprezentativní“ nástěnku vstupuje do procesu výtvarné tvorby v mateřské škole

Pokládané otázky: „K čemu by měla podle Vás nástěnka sloužit? Myslíte si, že tento smysl Vaše nástěnka naplňuje?“. „Co jste v poslední době dělali za výtvarnou činnost? Proč?“

U první otázky se odpovědi staly velmi různorodými. Vyhodnocování jsem proto zaměřila na obecnější rovinu. Šlo mi tedy o to zjistit, zda se vůbec učitelé zaměřují na reprezentativnost nástěnky, případně na jiné aspekty. Další otázku, doplňující, jsem zvolila jako určitou zpětnou vazbu pro učitele, uvědomit si, jak se odpovědi na tyto dvě otázky shodují. V rámci první otázky jsem ještě spontánně směřovala ke komentářům učitelů na reakce od rodičů.

Druhá otázka zjišťuje, zda a čemu učitelé přizpůsobují výtvarnou činnost, kterou poté prezentují na nástěnce. Zajímalo mě také případné zaměření na „reprezentativní“ nástěnku z hlediska cílů výtvarné činnosti.

Označení „reprezentativní“ zde myslím jako utvářející určitý jednotný styl výtvarných prací, libivý pro učitele, určený rodičům. Toto pojetí vyplývá z mých osobních zkušeností z mateřských škol. Na nástěnkách, které jsem měla možnost pozorovat, mě často zaujala podobnost jednotlivých dětských výtvarných prací. Například v rámci tématu má určitá podobnost smysl, děti jsou tématem motivovány a výsledek lze považovat za výtvarný celek. Na druhou stranu častá podobnost v grafickém typu je ukazatelem, že učitel neudává různorodé výtvarné cíle a tudíž ani nemůže práce hodnotit. Během rozhovorů jsem měla možnost vyfotografovat několik nástěnek. Níže jsem vložila ty, které považuji za „reprezentativní“.



Obrázek 2 Reprezentativní nástěnka UČ2



Obrázek 3 Reprezentativní nástěnka UČ4



Obrázek 2 Reprezentativní nástěnka UČ6

8.4.1 Zaměřují se učitelé na „reprezentativní“ nástěnku?

Pokládaná otázka: „K čemu by měla podle Vás nástěnka sloužit? Myslíte si, že tento smysl Vaše nástěnka naplňuje?“

- 1) Nástěnka v mateřské škole by měla sloužit:
 - a) K předání provozních informací
 - i.) UČ1: „Tak určitě k předání informací, [...]informovanost o určitých akcích a, aby měli přehled, co dělají děti.“
 - ii.) UČ3: „[...]ta informační, tam jsou aktuality o školce, ta informuje rodiče.“
 - iii.) UČ5: „No...především informovat. [...]co se bude dít ve škole, jako akce nebo podobně. [...]“
 - b) Jako informace, co děláme
 - i.) UČ3: „Výtvarná, aby rodiče věděli, co děláme.[...]“
 - ii.) UČ2: „[...]Pro rodiče je to trošku taková informace, jako co děláme, jak s dětmi pracujeme.[...]“
 - iii.) UČ4: „Já si myslím, že by měli rodiče vědět jako, jak ty děti pracují. [...]“

- c) Jako vykazování aktivity
 - i.) MN: „Když si představíš, že jsi jako ten rodič, tak co od té nástěnky očekáváš?“

UČ6: „Očekávám od toho, že uvidím, co v průběhu toho dne dělají[...]že mají náplň a že jenom nasedějí a nehrajou si[...].“
 - d) Pro děti, jako možnost prosadit se
 - i.) UČ2: „[...] Pro děti to je příležitost, jak se pochlubit[...]je to zpětná vazba jejich činnosti pro ně samotný[...].“
 - ii.) UČ4: „[...] Děti se tím pyšnějí[...].“
 - e) Pro rodiče, jako možnost porovnat své dítě s ostatními
 - i.) UČ5: „[...] A hlavně pak se můžou podívat rodiče, můžou si porovnat práci svého dítěte s ostatními dětmi[...].“
 - ii.) UČ4: „[...]si prostě rodiče udělají svůj vlastní obrázek, vůči ostatním dětem. [...].“
 - f) Jako způsob prezentace třídy
 - i.) UČ7: „Tak nástěnka je určitě nějaký nástroj k prezentaci té třídy[...].“
 - ii.) UČ2: „[...]milá dekorace toho prostředí, tvoří atmosféru [...].“
- 2) Doplnující otázka: „Je smysl vašich nástěnek naplněný?“
- i.) UČ7: „Naprosto.“
 - ii.) UČ1: „Myslím si, že jo.“
 - iii.) UČ2: „Já si myslím, že jo.“
 - iv.) UČ4: „Já si myslím, že jo[...].“
- 3) Doplnující otázka: „Reagují rodiče na nástěnky tak, jak očekáváte?“

Odpovědi jsem rozdělila na tři části. První část učitelů tvrdí, že rodiče reagují tak, jak od nich očekávají. Druhá část si myslí opak. Poslední, třetí část, doplňuje odpověď o podmínky, kdy rodiče reagují.

a) Rodiče reagují tak, jak učitel očekává

- i.) UČ2: „[...] Některý rodiče, když vidí, že se vyměnily obrázky, tak už hledaj jakoby to svoje...i potom třeba pak někdy o tom s náma komunikujou, co je jako zajímavýho, ňáká zajímavá výtvarka[...].“
- ii.) UČ4: „Víte co,...devadesát procent rodičů na to reaguje a tak deset procent říká: Je, a my jsme nevěděli[...].“

b) Rodiče nereagují tak, jak učitel očekává

- i.) UČ1: „Hm, to není zas tak častý.“

MN: „Takže, co ti třeba přijde, že to není tak, jak by to mělo být?“

UČ1: „Nezájem rodičů. Nevím, co víc by měla udělat učitelka pro to, aby si toho rodiče všimli. [...].“
- ii.) UČ2: „Já myslím, že to rodiče moc nečtou (smích). Že je jakoby těch informací tady hodně. [...]. Záleží to i na jejich zájmu.“

c) Podmínky, za kterých rodiče reagují na nástěnku

- i.) UČ3: „Jo, ale je těžký to umístit tak...a proto máme hodně věcí barevně, aby si toho všímali. Když je to žlutý, oranžový a červený, tak to čtou, jinak ne.“
- ii.) UČ6: „Máme úplně pozitivní ohlasy. [...]My vlastně využíváme, že dáváme každému dítěti ještě lísteček do skříňky. Takže to není jenom o té nástěnce, je to o tom individuálním přístupu ke každému dítěti a k těm rodičům. [...]. „

8.4.2 Čemu učitelé přizpůsobují výtvarnou činnost

Pokládaná otázka: „Co jste v poslední době dělali za výtvarnou činnost? Proč?“

Každý z učitelů mi popsal konkrétní výtvarnou činnost a někteří rovnou doplnili důvod této činnosti. Pokud se tak nestalo, doptala jsem se učitelů v průběhu rozhovoru. V těchto případech jsem otázku „Proč?“ formulovala jako: „Jaký byl záměr této činnosti?“. Odpovědi jsem rozdělila po jedné. Před každou je vypsáno, proč učitel zařadil zrovna tuto činnost.

a) Měsíční téma

- i.) UČ1: „Já jsem s nima dělala támhle ty zvířata, což bylo vystříhnout, nalepit a dokreslit zimní úkryt zvěře. [...]Protože bylo zimní období a měla jsem vybraný téma: Kam se zvířata v zimě schovají? A jejich potrava a tak.“



Obrázek 3 "Nástěnka zvířata" UČ1

b) Téma podle období, cíl: svoboda volby

- i.) UČ2: „[...] Když si vzpomenu jedno z posledních, tak jsme dělali na Vánoce takovýho anděla..vlastně byla to práce s kartonem, vlastně šabona, nůžky, potom tuška..a potom se tam obtahovali vlastně tuší, špějle – tuš, ještě bílou tam dělali nákou jako dozdobu. Nakonec jsme je fotili jako ten jejich obličej...jsme ho nakonec vystříhli a oni si ho nalepili na toho anděla a ještě si tak pak dělali takový stříbrný[...]. Cílem byl anděl, ale to jaký ten anděl bude, to jsme nechali na nich. Já se snažím vždycky, aby měly aspoň v něčem nákou svobodu volby.“

c) Tematický celek

- i.) UČ3: „Tak já jsem speciální pedagog, já s nima dělám individuální věci, ale paní učitelky vždycky maj tematický celky a k tomu tématu dělaj...vždycky dělaj něco z grafomotoriky, vždycky dělaj něco jako výtvarnýho, potom dělaj většinou nějaký společný koláže[...].“

d) Týdenní téma

- i.) UČ4: „[...]ptáky jsme dělali, ty jsme teda vytrhávali, žejo. To byli havrani. Potom vlastně na začátku roku jsme měli houbičky, ty jsme malovali. Jo takže jak vlastně, vždycky k tomu tématu se snažíme nějak výtvarně to ztvárnit.

e) Téma, souvislost s pohádkou před spaním

- i.) UČ5: „[...]četla dětem před spaním O pejskovi a kočičce, že jo... noční košilky, jedna bohatá, druhá chudá. Takže jsem jim pak vystříhla noční košilky, oni si je pak zdobily. Jednak si je jako vykreslily na jednu stranu, a na druhou stranu jsem pak dala, jak jsou vyrážky, žejo, tak si je tam měly nalepovat, srdíčka, kytíčky, kolečka.“

f) Spolupráce

- i.) UČ7: „V poslední době jsme lepili, vlastně rozstříhaný omalovánky jsme podlepovali a děti si pak ten chybějící kus podlepily. [...]záměrem bylo, hlavně spolupráce..aby se nák radily, aby to trochu ladilo barevně.“

8.4.3 Shrnutí: Jak zaměření na „reprezentativní“ nástěnku vstupuje do procesu výtvarné tvorby v mateřské škole

První otázku jsem vyhodnotila obecně, jako základ pro doplňující otázky. Abych zjistila, zda se učitelé zaměřují na „reprezentativní“ nástěnku, rozřadila jsem odpovědi podle určitých funkcí. Podle učitelů by měla nástěnka sloužit především k předání provozních informací. Dále může být ukázkou toho, co se v mateřské škole dělá a s tím souvisí i odpověď, která se týká vykazování aktivity. Pro děti, jako možnost prosadit se, a pro rodiče, jako možnost porovnat své děti s ostatními. Zmíněna byla také funkce nástěnky, jako způsob prezentace dané třídy, například dekorace. Z odpovědí není zřejmé, že by se učitelé zaměřovali na „reprezentativní“ nástěnku.

Výše uvedené zjištění jsem zaznamenala i v rámci doplňujících otázek. Mimo tento hlavní aspekt, pro mě doplňující otázky znamenaly možnost porovnat odpovědi učitelů, což považuji za zpětnou vazbu i pro ně samotné. V průběhu rozhovorů jsem se dozvěděla, že většina učitelů je spokojena se svými nástěnkami a naplňováním jejich smyslu. Pokud jsem se ale ptala na reakce od rodičů, učitelé neměli tak jednoznačné odpovědi. Komentovali hlavně nezájem rodičů číst mnoho informací. Také ale zazněly dvě podmínky prezentace, při jejichž dodržení se zájem rodičů zvýší. Jde o barevné rozlišení nových informací a o přiložení důležité zprávy k místu, kde se dítě převléká (každému jednotlivě). Myslím si, že spoustu dalších podmínek by si mohli učitelé určit v průběhu začátku roku, podle individuálních zkušeností.

Odpovědi na druhou otázku pro mě měly konkrétnější vypovídající hodnotu, než odpovědi předešlé. Ptala jsem se na výtvarné činnosti, které učitelé realizovali s dětmi. Dále mě zajímaly jejich důvody. Učitelé volili převážně činnosti z důvodu týdenního nebo měsíčního tématu, případně jeden z učitelů zmínil jako cíl spolupráci a druhý

svobodu volby. Doptávala jsem se ještě na další záměry výtvarných činností, kdy v odpovědích nejčastěji zaznělo vyzkoušení nové výtvarné techniky a procvičování jemné motoriky. Průběh rozhovorů se také týkal zahrnování informací o záměrech činností na nástěnku. V tomto případě mi učitelé odpovídali, že tyto informace mají zahrnuté ve vystaveném týdenním plánu nebo je nemají vůbec. Podle učitelů se o tento aspekt výtvarné výchovy rodiče nezajímají, a proto jim nepřijde důležité přikládat ho k prezentaci prací.

I přes to, že zde nevychází jasné zaměření učitelů na „reprezentativní“ nástěnku, vidím rozpor mezi některými výpověďmi učitelů a nástěnkami na fotografiích v úvodu kapitoly. Důležitá je pro mě také nová výzkumná otázka, která z této části šetření vyplynula a to: **Mohou učitelé ovlivnit svými kompetencemi ve výtvarné výchově zájem rodičů o význam výtvarných prací?**

8.5 Další možnosti využití nástěnky

Pokládaná otázka: „Používáte nástěnku ještě k něčemu jinému? K čemu?“

Z rozhovorů jsem vybrala ty odpovědi, které ukazují na další možné typy zobrazení informací. Tyto nástěnky mohou sloužit jako doplněk k hlavním nástěnkám. Rozdělila jsem je do čtyř následujících kategorií.

a) Zájmové nástěnky v rámci celé mateřské školy

i.) UČ1: „Myslím, že asi jo. [...]ta environmentální výchova.“

MN: „Můžeš to nějak popsat, tu nástěnku? Co to jako...co tím chcete říct?“

UČ1: „[...]tahle školka je zapojená do spousty programů[...]spojených s přírodou. [...]. Jsou tam různé ekologické akce vyvěšené, všechny možné obrázky, co se týkají přírody i obrázky s našimi zvířátky na třídách. [...].“



Obrázek 4 Environmentální nástěnka UČ1

ii.) UČ3: „[...]máme hodně informací právě o speciálních třídách a hodně jako nových informací z tohoto oboru pro rodiče.“

b) Zájmová nástěnka v rámci třídy

i.) UČ1: „[...]hudební. [...]rodiče mají možnost[...]vidět písničky, které s nimi děláme, aby si s nimi mohli třeba taky zahrát nebo zazpívat.“



Obrázek 5 Hudební nástěnka UČ1

- ii.) UČ2: „No my tady máme jakoby svátky, narozeniny,[...]. Mám kalendář s úžasnejma obrázkama a citátama, je to takový povzbuzující a motivační[...]a to jsem si říkala, že to budu tady dávat a budu to měnit.[...]“

c) Multifunkční nástěnka

- i.) UČ5: „Já jsem měla nástěnku, a ta mi tady hodně schází. [...]velká...na jedny straně byla magnetická a dalo se tam kreslit křídou a dole z každé strany ještě prkno, a byla pojízdná. [...]děti to strašně bavilo[...]oni si přinesly výstřižky, i knížky, vyráběli jsme různé věci... a pak jsme to teda dali na tu nástěnku. S tou jsem mohla čistě vyjet ven, že to tam viděli rodiče a zase jsme jí pak používali i vevnitř.“

d) Nástěnka – režim dne

- i.) UČ6: „[...] Jestli se dá považovat za nástěnku, že nedáváme někde pro rodiče, kdy kdo spí a kdy jde po obědě a že máme udělaný ty magnetky. [...]. Je to i pro ty děti, že si můžou ten magnetek samy přendat. Tak to je asi takový neobvyklý, protože tady mají všechny oddělení sešity.“



Obrázek 6 Nástěnka "Na spaní" UČ6

8.5.1 Shrnutí: Další možnosti využití nástěnky

Kromě informační a výtvarné části, které jsou v mateřských školách běžné, mě zajímalo další využití nástěnek. V rozhovorech mi učitelé popsali konkrétní nástěnky a já jsem je poté zařadila pod zobecňující název. Jedná se o prezentaci určitého zaměření nebo zájmu, který daná škola nebo samotná třída má. Dále jde o zpřehlednění denního režimu (tzn. odchod po obědě, nebo po spaní) pro učitele, rodiče, ale hlavně pro děti, jako ujištění, na čem se ráno s rodiči domluvily. Zmíněna byla také multifunkční nástěnka, na které oceňuji možnost aktuálně prezentovat rodičům dopolední činnost. Tyto čtyři typy nástěnek nepovažuji za nezbytné, ale vnímám je jako přínosný doplněk k hlavním nástěnkám. Podle mého názoru jsou z výše uvedených důvodů v mnoha ohledech přínosné, pokud je na ně v dané mateřské škole prostor.

9 Závěr praktické části

V praktické části jsem se zabývala několika otázkami týkajícími se obsahu nástěnek v mateřských školách. Tento obsah jsem zkoumala z několika úhlů pohledu. Zajímalo mě pohled učitelů a dětí na ideální nástěnku, učitelské vnímání důležitosti výtvarných prací na nástěnce a ohlasy rodičů na ně. V následujících odstavcích shrnuji důležité poznatky z celé praktické části.

Nástěnka v mateřské škole je určena, mimo jiné, pro prezentaci výtvarných prací všech dětí. Podle většiny učitelů by tyto práce měly vycházet z řízené činnosti, která nese určité téma a má nějaké záměry týkající se rozvoje každého dítěte. Tyto záměry může mít také neřízená činnost, která ale není mezi dotazovanými učiteli považována za

důležitou v rámci vystavování a informování rodičů. Podle mého názoru je však důležité zaměřit se na veškerou výtvarnou tvorbu dětí. V současné době, kdy je velmi diskutovaným tématem individualita dětí, může být právě neřízená výtvarná činnost tím, co umožní rodičům lépe vnímat tuto individualitu. Rodiče samozřejmě vnímají své dítě jako jedinečnou osobnost, prostřednictvím nástěnky by ale učitelé mohli toto jejich vnímání obohatit a vnést do něj pohled z prostředí, kdy je dítě v kolektivu a má v něm svou vlastní roli.

Další oblast, na kterou učitelé v mém šetření často upozorňovali, je funkčnost informativní nástěnky. Podle jejich zkušeností rodiče reagují na nové informace jen zřídka a tím se snižuje jejich spoluúčast na organizaci mateřské školy. I pro mne jako pozorovatele při konaných rozhovorech, kdy jsem měla možnost vidět nástěnky s mnoha informacemi na nijak neodlišených papírech, bylo složité se vyznat. Na druhou stranu jsem ale zaznamenala tendence některých učitelů proměňovat různé formy prezentace informací a odlišovat je podle reakcí rodičů.

Z výzkumu se nepotvrdil můj předpoklad, že se učitelé zaměřují na „reprezentativní“ nástěnku. Důvodem by mohly být obecně položené otázky, které se nezabývaly přímo tímto pojmem. Tento způsob kladení otázek jsem ale zvolila proto, abych odpovídající nenaváděla a nebyl patrný můj pohled na věc. Podle osobních zkušeností z praxí z mateřských škol a také podle vyfotografovaných nástěnek si ale stále myslím, že se zaměření na „reprezentativní“ nástěnku v určité míře objevuje.

Učitel, rodič a dítě jsou tři skupiny, které nelze v procesu vzdělávání a výchovy oddělit. Důležitá je pro ně komunikace v různých formách, včetně nástěnky. Aby mohla být nástěnka relevantním prostředkem sdělování, měla by zachycovat osobitost projevu každého dítěte. Komunikace je proto důležitým pojmem, který zasahuje do všech výsledků mého šetření a její otevírání je patrně jedním z hlavních přínosů nástěnek v mateřské škole.

Závěr

Jak už je zmíněno v úvodu bakalářské práce, mateřská škola je prostředí, kde se často setkávají lidé různého věku, zaměstnání, postojů a hodnot, ale přece mají něco společného. Zájem o výchovu a vzdělávání i o místo, kde se bude každý cítit příjemně. Prostor, který by mělo takto fungovat, potřebuje aktivitu od všech zúčastněných, učitelů, rodičů i dětí. Měla by tedy probíhat otevřená komunikace s možností projevu vlastního názoru a jeho vyslechnutí i s možností ovlivnit své okolí, nebo „jen“ s možností diskuse. Myslím si, že to, jak vypadá místo, kde se nacházíme, může mít vliv na naši komunikaci na zájem komunikovat. V následujících odstavcích nabízím několik **doporučení učitelům mateřských škol**, která vyplývají z mého výzkumného šetření a zkoumané teorie.

- **Nenechat se odradit nezájmem některých rodičů o význam dětských výtvarných děl, ale naopak se snažit ho podnítit** zajímavými a smysluplnými způsoby prezentace: např. představit výtvarný projekt ze všech možných hledisek (motiv, průběh práce, didaktické informace vhodně upravené pro laiky v oboru, způsob motivace, atd.)
- **Zapojit děti do přípravy i průběhu prezentace** a tím naplňovat jejich právo účastnit se všech činností, které se jich týkají (viz. Co dáme na nástěnku?, s. 25), ale také podporovat jejich samostatné rozhodování o vlastním díle a spolurozhodování a spolupráci
- **Vystavovat nejen řízené výtvarné práce, ale i práce spontánní**, kterých si rodiče často všimnou, a tím je podpořena komunikace v prostředí mateřské školy (je zvykem si tyto práce odnášet hned domů, potom se ale i žádaná komunikace přesouvá na domácí prostředí)
- **Pořádat a účastnit se kurzů výtvarné výchovy**, kde by se učitelé vžili do role dětí a prožili tak různé způsoby vedení konkrétní výtvarné činnosti (mohou tím například zjistit, jak je důležité dobře formulovat zadaný úkol, určit si cíl práce, vhodné výtvarné prostředky, atd.)

Nástěnka v mateřské škole má význam nejen z hlediska prezentace výtvarných prací a důležitých informací, je i „oknem“ do duše každé třídy a skrze něj i do duše každého dítěte.

Seznam použité literatury

HAJDUŠKOVÁ, L.; DYTRTOVÁ, K.: *Pozor sněhulák!* K analýze hodnoty žákovského výtvarného díla. *Výtvarná výchova*, 2011, roč. 51. FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy II*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7.

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

ROESELOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1996. ISBN 80-902267-1-X.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-729-0016-1.

SVOBODOVÁ, Marie. *Výtvarná výchova v předškolním věku: (určeno učitelkám mateřských škol, rodičům, prarodičům a všem, kdo výtvarně pracují s dětmi předškolního věku)*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80-858-0847-1.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.

Elektronické zdroje

HAZUKOVÁ, . Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. *Metodický portál: Články* [online]. 07. 07. 2006, [cit. 2016-12-05]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html>>. ISSN 1802-4785.

KOHNNOVÁ, Jana (ed.). *Profesní rozvoj učitelů: sborník příspěvků z konference : se uskutečnila ve dnech 23. a 24. dubna 2012 na Pedagogické fakultě UK v Praze*. Praha: Kreace, 2012. ISBN 978-80-7290-548-5.

SHERIDN, Sonja a Ingrid PRAMLING SAMUELSSON. Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-School: a perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2001, 2(2), 169-195.

Úmluva o právech dítěte [online]. New York: OSN, 1989 [cit. 2016-10-31]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

VONDROVÁ, . Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. *Metodický portál: Články* [online]. 23. 05. 2005, [cit. 2016-12-05]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/238/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCOVEM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-PRO-PREDSKOLNI-VZDELAVANI.html>>. ISSN 1802-4785

Nepublikované zdroje

HAZUKOVÁ, Helena. *Prezentace dětských výtvarných prací*. Praha, 2013.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Informační nástěnka UČ4.....	31
Obrázek 2 Reprezentativní nástěnka UČ6	41
Obrázek 3 "Nástěnka zvířata" UČ1	44
Obrázek 4 Environmentální nástěnka UČ1	48
Obrázek 5 Hudební nástěnka UČ1.....	48
Obrázek 6 Nástěnka "Na spaní" UČ6	50

Seznam příloh

Přepis polostrukturovaných rozhovorů „A“

Přepis polostrukturovaných rozhovorů „B“